



PROJETOS DE TRABALHO NO ENSINO

Eleny Mitrulis¹⁹

Não há como negar que assistimos nos dias atuais a uma valorização acentuada dos projetos no campo da educação. Observa-se uma demanda expressiva por orientações sobre o tema e já podem ser identificados vários tipos de resposta. A mais recente literatura nacional e importada não deixa de contemplar o assunto, seja de uma perspectiva crítica ou normativa. As orientações oficiais, oriundas de órgãos centrais e intermediários dos sistemas educativos, sugerem e incentivam as escolas a formular seus projetos educativos, a adotar projetos pedagógicos como procedimento de ensino, além de assegurarem a presença do tema em concursos de seleção de profissionais da educação como diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos e professores. Encontros de educadores, de escolas, de organizações governamentais e não-governamentais divulgam experiências de ensino desenvolvidas com base na opção por projetos de trabalho.

Especialistas estrangeiros e nacionais, reconhecidos por sua produção teórica e experiência prática no assunto, são chamados a colaborar em capacitações organizadas por iniciativa de administrações centrais ou das próprias unidades escolares. Em suma, atualmente os projetos marcam presença na pauta de responsáveis por decisões de política educacional, de agências de formação inicial e continuada e de educadores posicionados em diferentes níveis dos sistemas.

O que explica tal ênfase na opção por projetos na educação escolar? Uma resposta simples, e certamente correta, é que essa ênfase se baseia no pressuposto de que há uma probabilidade nada desprezível de melhoria da qualidade da educação na perspectiva democrática, quando esta incorpora a metodologia de projetos e a utiliza no ensino. O grande desafio atual, particularmente de países como o nosso, empenhados na reconstrução de uma sociedade historicamente pouco igualitária, é proporcionar ensino de qualidade para todos.

Contudo, esse argumento não satisfaz. É insuficiente. Em que pese o fato de estar provavelmente correto, ele remete a uma série de outras questões que devem ser consideradas caso se queira de fato compreender a ênfase na metodologia de projetos em educação e projetos de trabalho como procedimento de ensino com propósitos que efetivamente consolidem a idéia de uma escola democrática. O que se tem entendido por projetos? Quais os

¹⁹ Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.



conceitos e representações sobre aspectos relevantes da educação que sustentam essa retomada dos projetos? Ou seja, que concepções de educação, de aprendizagem, de currículo fundamentam as propostas de adoção de projetos de trabalho no ensino? Qual interpretação se vem construindo em torno de noções como ensino de qualidade, inclusão social, flexibilização de tempos e espaços escolares, interdisciplinaridade, contextualização, protagonismo juvenil, e qual a relação dessas noções com a concepção de projeto em educação?

Outro argumento é de que a adoção dos projetos de trabalho como estratégia de ensino, apoiada em um conjunto de etapas e procedimentos até então pouco utilizados, pode assegurar, por si mesma, uma resposta efetiva aos desafios enfrentados pelos educadores nos dias atuais. Esse, entretanto, é um entendimento equivocado, que pode conduzir a simulacros, boa parte das vezes não intencionais. As escolas são organizações complexas e altamente diversificadas. São portadoras de identidade própria, fruto de concepções, decisões e práticas que resultam das relações entre professores, alunos e comunidade. Em seu cotidiano, mesclam-se a agradável lembrança das realizações bem-sucedidas do passado, o desencanto ante a avaliação negativa das promessas não cumpridas, a interpretação local dos parâmetros colocados pelas diretrizes oficiais, o clamor dos interesses diversos defendidos pelos diferentes grupos sociais envolvidos no presente, a pressão da negociação contínua. A idéia defendida neste ensaio é de que a opção por trabalhar com projetos na escola assim concebida deve ser primordialmente uma decisão político-pedagógica e não apenas técnica.

Essa afirmação soa como uma obviedade após tantos anos de crítica ao entendimento da educação como um fazer técnico definido por um conjunto de regras operacionais cuja aplicação adequada garante um resultado de sucesso. Entretanto, é preciso reiterá-la enquanto ainda forem grandes as dificuldades para a construção de uma educação básica não-seletiva destinada a promover a formação geral do educando, na perspectiva da equidade social.

Este ensaio está organizado em torno da ênfase atual nos projetos de trabalho; dos fundamentos, da concepção e dos processos relacionados a esses projetos; das limitações inscritas no emprego irrefletido ou circunscrito ao aparato técnico dos projetos; e do potencial de melhoria de qualidade de ensino. As reflexões aqui contidas resultam do contato com escolas em congressos organizados nos âmbitos federal, estadual e municipal, para a apresentação e troca de experiências com projetos de trabalho na educação básica.

A ÊNFASE ATUAL NOS PROJETOS DE TRABALHO

A sistemática de organização por projetos parece estar se transformando em uma cultura que vem penetrando os mais variados setores e níveis do sistema educacional, desde os procedimentos adotados no âmbito macro das políticas de educação, até a dimensão micro das propostas de unidades escolares. No plano macro, entidades da Federação, União, Estados e Municípios organizam seus Projetos de Melhoria da Qualidade de Educação, que abrangem decisões em geral relativas a ampliação da oferta, reformas curriculares, produção e distribuição



de material didático, capacitação do professorado, sistemas integrados de informação e avaliação escolar. Na dimensão micro, as escolas são convocadas a produzir os próprios projetos pedagógicos de unidade, de modo colegiado, envolvendo administradores, professores, alunos, pais e comunidade local, como sinal de autonomia e atenção particular às necessidades de seu alunado e às demandas decorrentes das peculiaridades de seu entorno. É nesse nível, também, que se verifica uma expectativa crescente de que os professores introduzam os projetos de trabalho como procedimento para organizar e desenvolver o currículo, definido no projeto pedagógico da escola.

Para alguns, essa tendência, presente nas reformas educacionais adotadas na década de 90, em países do mundo desenvolvido e posteriormente nas reformas que foram se instalando na América Latina, resulta de uma invasão cultural do mundo da educação pelo mundo da economia. Seria uma espécie de doença da moda, a “projetite”, provocada pela necessidade de maximizar resultados com poucos recursos, em tempos de contenção de investimentos econômicos na área social. Sua principal característica estaria centrada na definição clara de objetivos, na operacionalização das atividades, na possibilidade de monitoramento de cada etapa do processo e na verificação de resultados no tempo e no espaço de abrangência previstos. A formulação de políticas educacionais e de atividades escolares sob a forma de projetos seria o procedimento adequado, o caminho seguro para obter recursos de agências financiadoras, quer nacionais, quer internacionais, desde que a correta destinação e aplicação dada a seus empréstimos/doações. Nesses termos, os projetos seriam priorizados nos diversos níveis de formulação de políticas educacionais por valorizarem a dimensão racional, metodológica, técnica, estratégica das ações, e não propriamente por estarem a serviço de uma visão de futuro, por expressarem uma utopia presente no imaginário coletivo, apoiada em valores e princípios como a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com base nessa interpretação, a cultura de projetos tem sido criticada não pela racionalidade que ela implica, uma vez que a dimensão técnica é imprescindível em qualquer empreendimento, mas pelo que algumas vezes lhe falta: uma clareza de intenções, um conjunto de princípios norteadores, de valores, que garantam sua legitimidade político-social.

No início dos anos 70, o fracasso escolar de boa parte do alunado foi interpretado como falta de uma racionalidade técnica no planejamento e na organização dos trabalhos das escolas. A teoria da análise de sistemas, em voga, estimulava a adoção da técnica de projetos como forma de melhorar a gestão administrativa e pedagógica das escolas. A obsessão pela definição de objetivos comportamentais, passíveis de verificação e medida para fins de avaliação da aprendizagem, foi uma das conseqüências dessa valorização dos projetos como uma estratégia de ação. Grande parte das capacitações de profissionais das escolas ocorridas nesse período foi dirigida a prepará-los para a utilização de projetos no planejamento e desenvolvimento de suas atividades. Muitos de nós, educadores, podemos nos lembrar das planilhas de planejamento, muito em voga na época, nas quais se gastavam horas e horas tentando compatibilizar objetivos, estratégias, recursos e avaliação, enquanto questões cruciais, como o caráter abstrato do currículo e sua não-relevância





do ponto de vista da aprendizagem e da formação social do aluno, não mereciam a devida atenção e investimento. Apenas algumas poucas escolas experimentais da época buscavam substituir o ensino abstrato, verbalista, de conteúdos estáticos, por uma formação social crítica e intelectual dos alunos.

Duas décadas depois, a idéia de projetos se faz presente no campo da educação com força crescente, defendida por profissionais do mais variado espectro político. Isso ocorre porque atravessamos um momento muito especial na educação brasileira: de expansão da oferta e de políticas dirigidas à permanência e melhoria de qualidade do ensino. Desde o processo de abertura e reconstrução democrática do País, que se inicia nos anos 80, defende-se a idéia de uma educação básica mais crítica e formativa com cobertura universal. As diversas políticas de educação que se seguiram, na esfera federal e dos sistemas estaduais e municipais de ensino, possibilitaram a um contingente expressivo da população do País completar o Ensino Fundamental. Em decorrência, segmentos de todos os estratos sociais estão chegando aos bancos escolares do Ensino Médio. Estamos comprometidos com um preceito constitucional que garante educação básica universal até o final do Ensino Médio. Esse compromisso, porém, impõe outros desafios. Um deles é prover educação de qualidade para um alunado amplamente diversificado, portador de visões de mundo, expectativas sociais, experiências de vida e percursos escolares altamente diversificados. Isso requer um esforço de reconceituação da própria idéia de educação de qualidade no contexto de uma política de educação democrática.

Outro desafio é a necessidade urgente de atentar para as transformações em curso, provocadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, para suas implicações no campo social, político e cultural e para suas repercussões no domínio da educação. Além de uma dívida social a ser resgatada, ampliando a oferta de educação à totalidade de sua população, os países em desenvolvimento enfrentam, ao lado dos países desenvolvidos, os mesmos desafios de repensar a formação de seus cidadãos. O mundo atual apresenta-se marcado por um movimento intenso de descobertas e inovações que é preciso compreender e dominar, sob pena de se aumentar a massa dos excluídos dos bens materiais e sociais. Aqui se espera uma significativa contribuição da educação.

Por outro lado, as repercussões políticas e sociais do desenvolvimento tecnológico são ambivalentes. Ao mesmo tempo em que se assiste, no plano da comunicação, a uma intensa articulação e intercâmbio em escala mundial, registra-se o crescimento de tendências conservadoras de valorização de ideais fundamentalistas e segregacionistas. Ambos os movimentos vêm acirrando as desigualdades e a inequidade entre os seres humanos e quebrando as promessas de liberdade, igualdade e fraternidade feitas pelo Iluminismo, do qual a escola é a herdeira exemplar. Países desenvolvidos e em desenvolvimento colocam-se a questão de como promover uma educação que possa seduzir jovens e adolescentes para uma relação com o conhecimento e com as diversas formas de saber que possa dotá-los de instrumentos para compreender a responsabilidade do homem com relação às interpretações que faz da sociedade em que vive e à escolha de ações de intervenção e transformação.



Essa escola que aí está tem sido, até muito recentemente, acadêmica, enciclopédica e seletiva. Não se presta a uma educação equalitária, de massa, que atenda às necessidades dos diferentes segmentos sociais numa perspectiva que contemple a formação do educando em suas várias dimensões. É interessante constatar que, nos momentos históricos em que se dá a inclusão de novos grupos sociais na educação, abalam-se as estruturas do edifício escolar, e as queixas de queda de qualidade se intensificam. Isso ocorreu com a expansão da escola primária que atendia crianças de 7 a 9 anos. As tentativas de substituir o formalismo da educação tradicional, apoiado em programas detalhados que abrangiam o ensino de 12 a 14 disciplinas, encontraram grande resistência. A aplicação dos princípios da Escola Nova, valorizando a experiência trazida pelos educandos, a relação da escola com a comunidade e a participação ativa dos alunos em atividades práticas de aprendizagem, defendidos com clareza no mínimo desde os anos 50, até hoje encontram obstáculos tanto na forma de organização dos tempos e espaços escolares, como na própria concepção de currículo e de ensino defendida por parte do corpo docente.

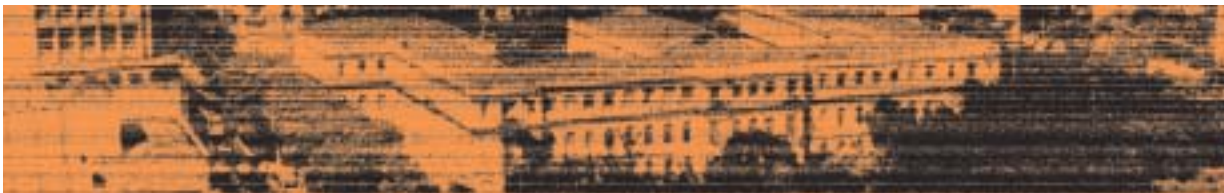
Por sua vez, as queixas de queda de qualidade foram concomitantes às políticas de ampliação da oferta de educação secundária nos anos 60, quando Latim e Grego cederam espaço para o ensino de Ciências e a introdução dos laboratórios nas escolas. A crítica contundente da época era de que se estava contribuindo para a “queda da civilização ocidental”, humanista, e promovendo a ascensão da barbárie. E o mesmo ocorre agora, quando a universalização da educação básica amplia a heterogeneidade da população escolar, portadora do mais diverso capital cultural, econômico e social. Essa situação é inusitada e provoca críticas e perplexidade. Os educadores até ontem recebiam em suas salas de aula jovens oriundos de famílias letradas de classe média, preparados para assimilar e valorizar uma educação centrada na transmissão de conhecimentos acadêmicos com vistas à continuidade de estudos, principalmente. Hoje, esses educadores são convocados a ajudar a encontrar os caminhos para uma educação mais aderente às demandas de uma nova realidade política e social, que promova a formação geral do educando, no domínio das funções cognitivas, dos valores éticos, da sensibilidade afetiva e dos procedimentos práticos.

Os projetos de trabalho, como metodologia e opção pedagógica, podem contribuir para a construção desses caminhos alternativos. Certamente não como uma solução definitiva, mas como uma hipótese de trabalho a ser ensaiada, revista, modificada, complementada, enquanto mantiver seu potencial de inovação em cada contexto.

PROJETOS DE TRABALHO: FUNDAMENTOS, CONCEPÇÃO E PROCESSOS

A idéia de utilização de projetos de trabalho no ensino está presente no ideário pedagógico há pelo menos um século. Ela comparece nas propostas educativas das primeiras décadas do século XX, inspiradas na teoria educacional de Dewey e no movimento da Escola Nova no Brasil; está presente nas propostas inovadoras de interdisciplinaridade e de estudo do meio das classes e escolas experimentais dos anos 60 e 70; e faz parte de reformas curriculares dos anos 80 e 90, promovidas por Estados e Municípios, inspiradas na teoria crítica de currículo em vigor.





Na verdade, essas propostas inovadoras, em que pesem as diferenças existentes entre elas, partiram de premissas comuns aos projetos de trabalho do início do século: a necessidade de integrar conhecimentos, de considerar as mudanças que ocorrem fora da escola e de ter como ponto de partida a realidade dos alunos. São visões de educação que fortalecem a representação da escola como lugar da vida, do presente – e não propedêutica, de preparação para um futuro distante –, concepção presente nas propostas educativas de Snyders e Freire que defendem uma escola espaço de vida, alegre e prazerosa.

Hoje, a idéia de educação que fundamenta a introdução de projetos de trabalho no ensino é substancialmente mais complexa e reflete o contexto histórico no qual vivemos.

A IDÉIA DE EDUCAÇÃO NA QUAL SE APÓIA

Em poucas palavras, uma educação não-seletiva é a que promove o desenvolvimento global de todos os educandos nos vários domínios de sua formação, mediante um currículo que articule conhecimentos disciplinares e saberes de outras fontes, permitindo-lhes reconhecer e confrontar as diversas interpretações dadas aos fenômenos presentes na realidade interna e externa à escola, bem como compor a própria interpretação, desenvolvendo recursos para agir sobre ela.

Vai-se formando um consenso em torno da idéia de que as transformações do mundo atual tornam urgente uma educação que promova a formação de identidades apoiadas não apenas no desenvolvimento das competências cognitivas, mas também em vivências afetivas, na exploração da intuição, no estímulo à criatividade, em práticas de solidariedade e cooperação e no exercício da autonomia. Uma educação que desenvolva o aprender a compreender e a agir, com forte ênfase na dimensão afetiva e social.

A concepção de conteúdos, por sua vez, transgride, de certo modo, a concepção de currículo centrado nas disciplinas. Amplia-se para incluir, além dos conhecimentos disciplinares, os saberes provenientes da experiência dos alunos, da cultura vigente e acumulada e do senso comum. Saberes que tenham relevância do ponto de vista social, que permitam ao educando compreender os fenômenos naturais e sociais de seu tempo, orientar-se ante o mundo do trabalho e as atividades produtivas, e exercer práticas sociais de inserção e de transformação. Mas, também, saberes que tenham sentido do ponto de vista de suas preocupações e dos problemas que rondam seu cotidiano. Saberes que permitam a formação de sua identidade pessoal a partir de múltiplas referências. Não se trata, entretanto, de entender a incorporação dos saberes e experiências do aluno no sentido romântico de que se deve partir dos interesses expressos por ele e se circunscrever aos saberes da cultura informal da localidade à qual pertence. Trata-se de possibilitar-lhe a compreensão de si próprio, de suas concepções e as de sua localidade, no confronto e no diálogo com os significados construídos por outros indivíduos situados em tempos, espaços históricos e posições sociais distintos.

A integração de conhecimentos, de há muito defendida, deve agora atender a uma expectativa que vai além da oportunidade de propiciar uma compreensão do mundo social e natural em seus



múltiplos aspectos. Mais do que isso, espera-se que a diretriz pedagógica de interdisciplinaridade, defendida nos tempos atuais, inspire, além de uma visão mais global dos temas e objetos que estão sendo estudados com a contribuição de várias áreas de conhecimento, um currículo que evite interpretações do tipo “pensamento único”. Espera-se que a escola propicie ao aluno a oportunidade de interpretar os conteúdos escolares não como objetos estáveis universais, descontextualizados, sem história, mas como uma realidade socialmente construída mediante intercâmbios culturais entre indivíduos, grupos e sociedades. Espera-se que a escola o ensine a reconhecer que há diferentes leituras de um mesmo fenômeno e que tais leituras, interpretações ou representações correspondem a interesses e relações que é preciso identificar. Enfim, espera-se que a escola propicie ao aluno a construção de um conhecimento relacional que o leve a aprender a dar sentido, que o ajude a compreender o mundo a partir de uma dimensão de complexidade, e saiba explicitar essa compreensão. Essas são condições para a formação de uma visão crítica e de uma postura autônoma da parte do educando.

O que temos, portanto, na atualidade, é uma representação mais complexa da educação e das situações de aprendizagem, entendidas como propiciadoras não apenas de domínio de informações e de desenvolvimento intelectual, mas também de complexas interações entre as personalidades, experiências de vida e interesses dos atores envolvidos e os contextos sociais e culturais em que ocorrem. Em que medida a metodologia de projetos e a utilização de projetos de trabalho podem encaminhar uma resposta alternativa a essas inquietações e mudanças no campo da educação escolar?

UM ENTENDIMENTO DOS PROJETOS DE TRABALHO

Projeto é a expressão de uma idéia e de um processo. Uma idéia que expressa um desejo, uma intenção, colocados em um cenário futuro. Um processo mediante o qual se procura dar forma, articular as condições para a concretização dessa intenção. Mais do que uma esperança, o projeto é a direção que pretendemos imprimir às nossas ações para que a esperança se realize e o compromisso com a construção das condições para a realização dessa esperança. A intencionalidade e a “conseqüencialidade” constituem o núcleo duro da noção de projeto.

A idéia de projeto vem geralmente carregada de forte conotação positiva. Ela manifesta uma intenção de transformação do real e de domínio cada vez maior sobre as condições de existência, muitas vezes aliada a uma visão, também positiva, de progresso. Mas a idéia de projeto também pode expressar um desejo de ruptura, de superação das conseqüências indesejadas do progresso, ou pelo menos de abrandamento de suas ambigüidades.

O movimento em prol da utilização de projetos em educação se intensifica no clima prevalecente de desencanto com as limitações das reformas como instrumento de melhoria de qualidade do ensino. As reformas nascem da ação dos governantes para com o conjunto da sociedade e têm por justificativa assegurar mudanças que atendam igualmente aos interesses e necessidades dos diferentes segmentos sociais.





Mas o modelo de “reformas globais” da educação, adotado pelo Estado, a partir de um processo centralizado de decisões políticas e de orientações normativas, que pretendia certa homogeneidade dos processos educacionais como resposta aos desafios da modernização e da democratização, não cumpriu as promessas que fez. São mudanças chamadas de primeira ordem que não alteram os princípios, os valores, os objetivos que dão sustentação às estruturas que pretendem mudar: Não atingem as escolas, as salas de aula, as atividades do cotidiano escolar: No dizer de J. Barroso (2001, p. 8), “em vez de as reformas modificarem as escolas, acabaram sendo mudadas por elas”. Isso ocorreu, muitas vezes, por questão de sobrevivência da escola ancorada no domínio de um saber-poder que lhe é próprio, construído na prática cotidiana e norteado por um projeto de estabelecimento atento às singularidades da realidade local, que as reformas não logram contemplar.

Nesse contexto, tem-se verificado um crescente interesse pela questão das inovações educacionais. Estas são entendidas como produto de iniciativas locais, mudanças produzidas no âmbito dos processos educativos, que ocorrem nas unidades escolares, em consequência das ações, interações e experiências dos atores sociais envolvidos. São, portanto, expressão do poder instituinte da escola e de seus profissionais, dentro dos parâmetros gerais colocados pelo sistema.

A metodologia de projetos, por suas características, pode propiciar condições para o ensaio de inovações educacionais quando vier acompanhada de um conjunto de idéias, valores e expectativas que dêem suporte ao processo educativo a ser conduzido pelas escolas. Ou seja, o potencial de mudança de práticas pedagógicas com a opção pela metodologia de projetos aflora, particularmente, quando essa metodologia está apoiada em uma base teórica como a que até aqui foi esboçada: uma nova e mais complexa concepção de educação, do processo de aprendizagem, do papel da escola e do professor.

Entre os valores, atitudes e práticas que os professores devem cultivar ao adotarem os projetos como procedimento de ensino, estão: a compreensão das relações do seu fazer pedagógico com as atuais transformações sociais e a capacidade de justificar para si e para seus outros significativos – colegas, pais, direção, alunos, profissionais do sistema – o trabalho que realiza, as escolhas que faz. Nesse sentido, é fundamental que os professores responsáveis pelo projeto saibam justificá-lo com base no projeto pedagógico da escola, que contém as orientações básicas que devem nortear o processo educativo conduzido na instituição.

Outra atitude indispensável, ou mesmo inegociável, no trabalho com projetos é a que se traduz na prática do professor que, ao realizar uma análise cuidadosa de cada situação e eger alternativas de ação, entende essas opções como hipóteses de trabalho a serem experimentadas. São ensaios e tentativas apoiados em conhecimento pedagógico e experiências profissionais, que devem estar continuamente sob julgamento, ser objeto de reflexões e análises quanto à sua contribuição para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Isso supõe muita comunicação e diálogo consigo próprio, com seus pares e com suas circunstâncias. Supõe um intenso trabalho individual e coletivo.



Mas a atitude docente mais representativa, para não dizer emblemática, de aderência ao “espírito” do trabalho com projetos é a de promoção da participação dos alunos em todas as suas etapas, da concepção à finalização. Quando a origem do projeto é externa ao grupo-classe, ou mesmo externa à escola, o que por si só não é um indicativo de menor valor ou interesse, há um trabalho a ser realizado para que os alunos se apropriem do projeto em seus próprios termos, interesses e circunstâncias. Não como estratégia de estímulo à motivação e ao envolvimento, de modo a assegurar um ambiente de trabalho mais tranqüilo e facilitado, embora essa intenção se justifique, mas, principalmente, como decorrência de uma opção capital, que deve atentar para o fato de que os projetos estão a serviço da formação geral dos alunos, do desenvolvimento de suas competências cognitivas e sociais, processo no qual eles são os atores principais.

Cabe ao professor orientar os alunos em suas atividades, monitorando-os, apoiando-os, quer individualmente, quer em grupos. É preciso, também, que o professor, sem se tornar refém de procedimentos e regras, vá definindo, com clareza cada vez maior, atividades específicas e mecanismos de acompanhamento que assegurem a todos – alunos e professores – uma visibilidade dos caminhos percorridos, das mudanças de percurso e suas justificativas, dos processos de aprendizagem desenvolvidos. Nesse particular, é relevante destacar a importância dos registros produzidos por alunos e professores como instrumento de documentação do trabalho realizado, mas principalmente como material para reflexão e exploração dos aspectos do trabalho que merecem ser incorporados ao cotidiano da escola.

Pode-se afirmar que a adoção de projetos de trabalho é uma aposta que se assume em torno de uma intenção clara e mediante ações persistentes relativas à formação dos alunos. Parte do pressuposto de que todo aluno é capaz de aprender se lhe forem dadas as condições para isso: temas instigantes; situações e ambientes de aprendizagem diversos; orientação docente; apoio institucional para abertura a explorações e contatos internos e externos à escola. Tal aposta reveste-se de primordial importância em um momento em que o caráter de alta heterogeneidade de nossos alunos demanda iniciativas urgentes que possam estimulá-los a manter suas expectativas de aprendizagem em nível elevado e de oferecer-lhes oportunidades para desenvolvimento de seus talentos.

ADOÇÃO DE PROJETOS DE TRABALHO E A GESTÃO ESCOLAR

A adoção de projetos de trabalho como procedimento de ensino supõe uma unidade escolar atuando sob o novo paradigma de gestão democrática, o que implica não somente maior abertura à participação dos envolvidos em questões substantivas para a vida da escola, mas também uma visão mais complexa e dinâmica da escola e dos processos sociais que nela ocorrem. Como já se afirmou neste ensaio, os atores envolvidos na tarefa educativa de uma escola são portadores de uma diversidade e pluralidade de visões, competências e interesses que têm papel crucial nas interações que se estabelecem e na definição e realização do projeto de unidade a ser desenvolvido. As escolas deixam de ser percebidas como organizações estimuladas e controladas por fatores externos e passam a ser entendidas como unidades sociais que





resultam de relações interpessoais internas e de relações externas, de consenso, confronto, envolvimento, distanciamento, negação, compromisso, cooperação. Nessa nova representação da escola, a gestão é entendida como uma prática social de construção e de transformação, mais do que uma tarefa a ser conduzida de forma racional e previsível.

Essa mudança radical de percepção da escola, em que o fator social e político se sobrepõe às questões de funcionamento meramente administrativas, tem uma implicação extraordinariamente favorável ao desenvolvimento de projetos de trabalho no ensino. Na verdade, os projetos educacionais só podem existir com base nesse paradigma de gestão, aberto a novas formas de trabalho, em que o velho e o novo se articulam de forma dialética na busca de novos caminhos.

O modelo de escola alternativa, com trabalho predominantemente experimental que representa uma ruptura radical com os padrões de organização e funcionamento em vigor, não é o que prevalece na maioria das escolas. Ainda que, por força de lei, cada escola deva formular seu próprio projeto pedagógico, na maior parte das vezes esses projetos apresentam abertura à mudança em dimensões variáveis, mesmo porque são fruto de negociação entre atores de interesses diversos. Pais e alunos têm, não raro, uma expectativa bastante conservadora sobre o trabalho das escolas.

O que se observa é que boa parte das escolas, por iniciativa própria ou como resultado de um trabalho de indução desenvolvido pelos sistemas oficiais de ensino, vem incentivando seus professores a adotar, em seus cursos, projetos de trabalho como procedimento de ensino. Quais questões se colocam para a gestão dessas escolas?

Em primeiro lugar, uma presença efetiva da equipe dirigente da escola, de diretor e professor, coordenador pedagógico e especialistas do sistema, supervisor de ensino e assistentes técnico-pedagógicos, oferecendo apoio e a interlocução necessária para assegurar que cada projeto de trabalho concebido por professores e seus alunos tenha como referência os princípios e valores educativos expressos no projeto pedagógico da escola. É preciso que os responsáveis pelos projetos sejam capazes de justificar sua proposta com base na política educativa e pedagógica pela qual a escola optou, tendo em vista suas condições peculiares. É preciso que os projetos de trabalho desenvolvidos na escola representem um esforço de realização dos fins propostos no projeto pedagógico da escola, e, mais do que isso, que sejam uma oportunidade para ampliar o saber docente sobre as decisões e práticas mais propícias à concretização dos valores e propósitos educacionais presentes naquele documento. Isso significa que a comunicação entre os professores envolvidos no projeto e os dirigentes e especialistas responsáveis pela escola deve ser contínua, durante todo o processo, não como uma medida de prestação de contas e de controle, mas como uma condição de fortalecimento da reflexão e da possibilidade de se apropriar de soluções bem-sucedidas e interessantes, incorporando-as ao cotidiano das escolas.

Por outro lado, essa mesma comunicação deve-se processar entre os professores responsáveis pelo projeto de trabalho e seus pares e demais envolvidos no trabalho da escola. A opção por trabalhar com projetos é necessariamente uma opção por um trabalho coletivo. Não há projeto



pedagógico individual. Implica, no mínimo, a relação entre um professor e seus alunos. Na maior parte das vezes, temos um grupo de professores que se articula em torno de um projeto. Projetar, no caso da educação, é antecipar uma ação que deve ser coletiva para ser realizável e socialmente reconhecida. Isso significa que os envolvidos em um projeto específico em uma escola devem reconhecer a presença de outros atores, ocupando as mais diversas posições dentro da organização, com os quais devem manter comunicação, independentemente de suas reações serem de apoio, confronto ou indiferença. É nessa interação que o projeto ganha consistência, os argumentos se fortalecem, as decisões se tornam mais claras, as lacunas vêm à tona, as dificuldades e inconsistências se explicitam, as alternativas de solução são construídas. Enfim, tanto no que se refere aos alunos, como aos professores e à escola, o valor educativo de um projeto de trabalho se potencializa nesse processo de comunicação e negociação contínuo.

Outro aspecto do trabalho com projetos na escola é a gestão dos tempos e espaços escolares. Em geral os projetos de trabalho demandam uma flexibilização das estruturas organizacionais vigentes e acabam por provocar rupturas na rotina diária da escola, ainda muito condicionada à “gramática curricular” do início do século XX, cujas características principais são a fragmentação curricular e o trabalho individual dos professores com as classes que lhes são atribuídas. A idéia de projeto convive mal com essa estrutura. O acesso a diferentes fontes de informação e conhecimento, as atividades de pesquisa, o recurso a procedimentos diversos de aprendizagem, para citar apenas alguns, são aspectos dos projetos de trabalho que automaticamente ampliam os espaços físicos e temporais necessários para o desenvolvimento das atividades. E aqui o papel do gestor é de primordial importância para que não se alimentem práticas de ações clandestinas, que perturbam as demais atividades da escola. Em primeiro lugar, é preciso flexibilizar tempos e espaços de forma organizada, planejada, prevista. Claro que sempre com abertura para soluções de curto prazo, devido a dificuldades não previstas ou a novos direcionamentos. Mas o fato é que o espontaneísmo não tem guarida no trabalho com projetos, o que não significa ficar refém de uma planificação detalhista.

Várias possibilidades devem estar abertas ao trabalho com projetos. Os espaços de trabalho e de estudo dos alunos sob a orientação dos professores podem ser ampliados para situações em que estes não estejam a todo o momento fisicamente presentes. O conceito de escola ampliada prevê que os inúmeros espaços da escola podem ser entendidos como espaços de aprendizagem. O mesmo pode se dar com espaços externos à escola, previamente selecionados. A organização de grupos de alunos para pesquisa de temas, desenvolvimento de projetos de intervenção social ou ainda elaboração de algum produto pode comportar alunos de séries ou idades diferentes. Para todas essas situações, a ciência, o apoio e a presença do gestor da instituição escolar são imprescindíveis.

Uma das responsabilidades do gestor da escola é a formação em serviço. O desenvolvimento de projetos de trabalho na escola é uma boa oportunidade para isso. O professor é desafiado a ampliar seus saberes tanto na própria área de especialização como no que se refere ao ensino, à organização das situações de aprendizagem para os alunos. Nessa questão, é possível tirar





vantagens das horas dedicadas ao estudo, do trabalho coletivo, mas sempre lembrando que há limites para a auto-reflexão, particularmente em um domínio de alta complexidade como é a condução do processo escolar. O diretor da escola deve ser sensível às necessidades de contatos externos e assessorias.

O QUE AS ESCOLAS VÊM REALIZANDO: AVANÇOS E RECOMENDAÇÕES

As considerações que se seguem resultam da análise de relatos de projetos, escritos e orais, apresentados por ocasião do Encontro de Educadores promovido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em outubro de 2002.

Considerando o período de outubro de 2000, quando a SEE/SP iniciou o Projeto de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, a outubro de 2003, é possível observar um avanço inegável nos projetos apresentados pelas escolas. Alguns deles já têm história. São desenvolvidos há dois ou três anos ou vêm de outros projetos, quer internos, quer externos.

Observa-se uma mobilização das escolas em busca de melhoria de seu trabalho. A origem dos projetos revela uma preocupação com diagnósticos mais precisos e práticas direcionadas a enfrentar os desafios da realidade que lhes é própria. Entre as justificativas apresentadas nos projetos estão indicadores de resultado do SARESP e da avaliação interna da escola, índices de evasão, desinteresse pelos cursos, crescente número de adolescentes grávidas, inquietação dos alunos em face das dificuldades de inserção no mundo do trabalho.

Como resposta, dois tipos de projetos são concebidos e realizados: projetos de trabalho como procedimento de ensino e projetos de gestão. Dentre os primeiros podem ser identificados projetos de pesquisa, projetos de intervenção social e projetos de produção. Em alguns projetos de trabalho, os alunos estão envolvidos durante todo o processo, desde a concepção até a avaliação. Há, entretanto, projetos nos quais os alunos participam mais ativamente apenas na fase de desenvolvimento.

Em geral, todos os projetos de trabalho envolvem pesquisa, uso de fontes e recursos diversos para obter informações e construir conhecimento. O trabalho nessas escolas parece dinâmico, pois há um esforço de reconhecimento e exploração de seu potencial de recursos internos, materiais e humanos, e de articulação com recursos da comunidade. Nota-se, entretanto, em alguns projetos, que a fase de problematização do tema objeto de pesquisa ainda é incipiente, o que resulta em falta de foco, direcionamento e critério para avaliar resultados.

Os projetos de intervenção social são dirigidos à preservação da natureza e são claramente contextualizados. Partem de uma preocupação com a deterioração do meio que circunda a escola e com a falta de uma política local de investimento. O trabalho realizado no âmbito da comunidade e da escola envolve sensibilização e práticas de medição de lixo produzido, recolhimento e plantação de mudas. Nesses projetos, é clara a preocupação em articular a ação local dos alunos com uma análise da questão de uma perspectiva global do planeta, o que é feito com a contribuição das disciplinas. Contudo, as práticas de intervenção parecem estar mais



associadas a uma atitude em que o aspecto assistencial e voluntarista é predominante em relação ao aspecto social e político. Carecem, por exemplo, de uma perspectiva de articulação com equipamentos públicos da localidade. Comparativamente a escolas de outras regiões do País, há poucos relatos de projetos de trabalho, no Estado de São Paulo, em que os alunos têm oportunidade de ensaios de intervenção social.

A orientação para o trabalho é outro objetivo que marca presença nos relatos de projetos. É uma resposta ao desinteresse dos alunos por uma escola distante, de conteúdos abstratos, e uma resposta à preocupação crescente dos jovens com as dificuldades decorrentes das transformações no mundo do trabalho. Vem crescendo o número de projetos dirigidos à preparação para uma tarefa produtiva, na maioria das vezes de interesse local: produção de cosméticos, fabricação de sucos, montagem de um protótipo de automóvel, instalação e operação de uma rádio, montagem de miniempresas. No caso do projeto de montagem do automóvel, o potencial de orientação para o trabalho é quase nulo, uma vez que a região é de vocação agrícola e não industrial. Na verdade, seu principal objetivo era aumentar o interesse dos alunos pela escola e dar oportunidade à aplicação de conhecimentos obtidos em sala de aula.

Tendo como foco de análise a relação desses projetos de trabalho com o projeto pedagógico da escola, pode-se afirmar que apenas alguns apresentam suas justificativas com base nas diretrizes, valores e expectativas contidos naquele documento. Há projetos que nascem do interesse do professor de melhorar os procedimentos didáticos de seu curso com base em uma concepção de educação que procura incentivar o aluno para uma relação desafiadora e prazerosa com o conhecimento. São particularmente projetos de ensino, circunscritos à ação de um professor. Nesses casos, a articulação de conhecimentos, embora exista, corresponde não a um trabalho integrado de professores, mas a uma prática do professor de relacionar saberes de múltiplas fontes. São ensaios interessantes que apresentam uma clareza maior das competências, conceitos, valores e procedimentos que se pretende que o aluno aprenda.

Não é comum, nos projetos apresentados, a referência ao desenvolvimento de competências de ordem cognitiva e social como objetivo. Quando existe, as competências apontadas são muito gerais e guardam pouca relação com os conhecimentos e situações específicos do projeto. Ou seja, é pouco clara a articulação das competências previstas nos projetos com os conhecimentos e atividades que permitirão mobilizá-las. O que parece, algumas vezes, é que a escola caminha em um processo de sedução dos alunos, em competição com os meios de comunicação de massa, explorando inúmeras atividades didáticas, desarticuladas e pouco trabalhadas pedagogicamente, o que as torna irrelevantes do ponto de vista de sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos. Instala-se uma espécie de ativismo pedagógico, que precisa ser evitado.

Os projetos revelam uma tentativa de trabalho interdisciplinar; algumas vezes muito bem-sucedida, particularmente quando a gestão da escola visualiza e explora possibilidades de flexibilização de tempos e espaços. Há, entretanto, necessidade de apoio àquelas escolas que se vêem constringidas, para não dizer imobilizadas, pela materialidade da organização parcelada do trabalho que prevalece.





Não é raro que os projetos despertem rejeições dentro da escola. As razões são diversas. Os professores da escola que dele não participam e que estão desenvolvendo um trabalho mais tradicional sentem-se prejudicados, quer porque a escola acaba por adquirir um dinamismo perturbador da ordem rotineira, quer porque os próprios alunos passam a exercer pressão para mudanças que lhes permitam uma participação mais ativa no próprio processo de formação.

Há, também, rejeições que decorrem de um desenvolvimento espontaneísta do projeto, ao qual falta um planejamento, ainda que flexível e mínimo, que permita tomar providências com antecedência e respeitar a cultura de trabalho cotidiano da escola e dos demais professores. Ou, ainda, rejeições que resultam da ausência de uma negociação prévia, necessária, com todo o corpo docente, quando o projeto articula forças da comunidade que são percebidas como interventoras no trabalho da escola.

Não se pode esquecer que há projetos que sofrem rejeição dos próprios alunos, quando não vêem significado na proposta e nas atividades. Exemplo disso é um projeto sobre formação sexual, com participação de especialistas e atividades separadas por gênero, avaliado pelos alunos como aquém das necessidades de esclarecimento que tinham.

A principal questão que se coloca nesses casos não são as limitações de concepção, planejamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos de trabalho, e sim como a escola toma ciência dessas dificuldades, reflete sobre elas, avalia e reformula sua proposta de formação dos alunos. Enfim, a questão é **se** e **como** a escola aprende com o desenvolvimento de projetos de trabalho.

Na verdade, os projetos de trabalho contribuem para ampliar os tempos e espaços de influência da escola na formação dos alunos. Bem conduzidos, eles motivam e incentivam os alunos a uma relação prazerosa com o conhecimento, mediante atividades desafiadoras que ultrapassam os horários de curso e os muros da escola, sob a orientação dos professores.

RECOMENDAÇÕES

Além das sugestões que já estão implícitas na análise dos projetos acima, destacam-se as seguintes recomendações aos professores:

- Mesmo que o projeto tenha origem no interesse do professor, numa inspiração externa, a partir por exemplo do conhecimento do trabalho realizado por outras escolas, ou ainda em idéias resultantes de cursos de capacitação, enfim, mesmo que o projeto não tenha surgido de um interesse explícito dos alunos, é preciso que se dê a eles a oportunidade de se apropriarem do projeto, de participarem desde a sua concepção e de lhe darem um significado segundo seus próprios interesses e necessidades.
- Vale a pena explorar a riqueza de possibilidades de contribuição dos projetos de intervenção social na comunidade para a formação humana do educando, como pessoa e como cidadão. O objetivo principal desse tipo de projeto não é prestar serviços à comunidade, mas propiciar aos alunos a oportunidade de exercício de uma prática social



que lhes dê condições de desenvolverem conhecimentos e procedimentos para a vivência de uma cidadania ativa. Não se deve esquecer que a formação para a prática social é uma das finalidades da educação, segundo a LDB.

- Cuidar, no caso da orientação para o trabalho, que a escola não faça uma leitura reducionista da diretriz legal e do interesse dos alunos, concebendo o currículo escolar como mera adaptação às demandas do mercado de trabalho tal como aí está. Assiste-se a transformações sem retorno, mas não basta constatá-las. É preciso compreender suas repercussões sociais e políticas nas formas de organização, produção e relações de trabalho. Certamente, os alunos devem receber formação que os habilite à inserção no mercado, mas precisam, também, construir sua própria visão crítica das possibilidades de construção de novas realidades, mais justas e eqüitativas.
- Prever e realizar a sistematização e o registro do processo desenvolvido e dos conhecimentos construídos pelos alunos, pois são atividades valiosas. Permitem identificar a trajetória, as dificuldades de percurso e as decisões tomadas. Contudo, a escola, os professores e os alunos não podem ficar reféns de registros meramente descritivos. É preciso uma sistematização qualitativa das ações, que alimente relatórios analíticos com proposições finais de melhoria e continuidade.
- Acrescentar, na avaliação, indicadores mais precisos de resultados como desempenho, evasão, reconhecimento da comunidade e dos alunos. Os relatos enfatizam, em geral, mudanças de comportamento, atitudes e valores bastante positivos do ponto de vista da formação social, ética, política e cultural dos alunos. Mas deixam de informar, com clareza, as competências cognitivas e os conhecimentos e saberes que foram apropriados pelos alunos.
- Raros são os projetos dirigidos aos alunos do período noturno, sobejamente reconhecidos como mais carentes de oportunidades de enriquecimento curricular, dados os inúmeros fatores desfavoráveis a que realizem com sucesso o percurso escolar: A sugestão é que se adote uma ação afirmativa, priorizando projetos a serem desenvolvidos com os alunos do noturno.

Aos gestores da unidade escolar, recomendam-se apoio e ousadia para visualizar e explorar possibilidades de flexibilização de tempos e espaços escolares, com especial atenção às práticas de trabalho coletivo e às práticas relacionais internas e externas que a escola realiza. Certamente, cabe ao gestor atentar para a materialidade que marca os limites de suas ações e das ações de sua unidade escolar: estabilidade de professores, número de alunos em sala de aula, expectativas diversas das famílias e dos alunos das camadas populares e de classe média, estrutura física da escola, entre outros. Contudo, há que ir além do agir somente dentro do que é possível. Trata-se de ir trabalhando nas brechas do possível e ir construindo uma nova realidade que reduza a fragmentação do trabalho do professor (por que não semestralidade naquelas disciplinas que têm poucas aulas?); explore criativamente espaços da escola pouco aproveitados como *locus* de aprendizagem; expanda o tempo disponível de estudos e pesquisas dos alunos sob orientação dos





professores, seja com a ajuda de monitores ou outros expedientes, que liberem os docentes para as providências necessárias ao desenvolvimento de projetos interessantes que não sejam meros apêndices do currículo.

Quanto às Diretorias de Ensino, a sugestão é de que elas ocupem o lugar que lhes cabe como responsáveis privilegiadas pelo acompanhamento e apoio ao trabalho das escolas e pelo estímulo à divulgação de seus trabalhos. Ainda é reduzido o número de escolas que fazem referência a um trabalho de acompanhamento e assessoria da Supervisão de Ensino no desenvolvimento dos projetos. Dados os desafios da tarefa, espera-se que as DE incluam em sua pauta de ações, com prioridade, o acompanhamento efetivo das atividades em desenvolvimento nas unidades escolares, uma vez que esse é um rico material para um trabalho significativo de supervisão pedagógica.

